

ci. Toto zhodnocení úspěchů nikterak nevyklučuje termínovou přísnost při odevzdávání zadaných úkolů.

Jedním z omylů vážících se k distančnímu vzdělávání je představa, že toto vzdělávání musí nutně být spojeno s maximem využití moderní techniky, videa, CD ROM, vlastního televizního okruhu atd. I když tyto formy vzdělávání jsou atraktivní a podporují efektivitu sebevzdělání, nejsou nezbytné a ani rentabilní při nižším počtu posluchačů distančního studia. Jak bylo vypočteno, přehrávky vlastního videa na kazety posluchačů se vyplatí až při počtu 500 studentů, vlastní produkce videoprogramů až při 1000 posluchačů a použití počítačového propojení až při 5000 posluchačů. Vlastní TV okruh je rentabilní, až když počet posluchačů přesáhne 5000.

Distanční studium přináší posluchači mnoho výhod: Posluchač studuje, kdy chce a kdy má čas, volí si moduly podle svých zájmů a potřeb, užívá vlastních studijních strategií a stylů, učí se studovat z pramenů a souvisle se písemně vyjadřovat, rozvíjí svou vůli, vytrvalost, zodpovědnost, zvyká si překonávat překážky, neúspěchy a nedat se zmámit ojedinělým úspěchem. Pro univerzitu znamená zavedení distančního studia především perfektní zpracování kvalitních učebních materiálů, modulů a testovacího systému, jichž se dá použít i v denním studiu, rozšíření repertoáru didaktické techniky, prestiž ze zavedení této moderní formy sebevzdělávání a přiřazení se k ostatním univerzitám, které distanční studium poskytují, splnění etického poslání celoživotního vzdělávání občanů a mimo jiné též značný finanční efekt.

K současnému pojetí výchovatelské profese a přípravy na ni

Blahoslav Kraus

Spolu s transformací celé společnosti, proměnami v systému výchovy a vzdělávání se dynamizuje i práce vychovatelů, pojetí jejich profese i přípravy na ni. Jsem přesvědčen, že i dnes výchovatelská profese zaujímá významné místo v procesu výchovného působení na děti, mládež, příp. i na dospělé. Jsou vedle učitelů stále nejpočetnější skupinou profesionálů v oblasti výchovy (1). Stejně tak myslím, že není již třeba znovu zdůrazňovat odlišnosti funkcí vychovatelů od funkcí učitelských (2).

K charakteristice současného stavu použijeme bodů profesiogramu z výše uvedené stati. Pokud jde o význam a poslání profese vychovatele, zdá se, že po jistém útlumu v oblasti výchovy ve volném čase došlo ke konsolidaci

a v důsledku nárůstu negativních jevů mezi dětmi i mládeží spíše k posílení vědomí důležitosti profesního zabezpečení sféry volného času. Stále to však ještě nic nemění na sociální pozici a prestiži této profese.

K určitým posunům dochází v oblasti podmínek pro výkon vychovatelské profese. Pokud jde o podmínky prostorové a vybavení, je, pokud je mi známo, situace velmi pestrá v závislosti na tom, jak kterému zařízení se daří využívat různých podnikatelských aktivit, kdo je zřizovatelem apod. Obdobná pestrost a poměrně značné rozdíly se objevují i v oblasti řízení, organizaci, režimu těchto zařízení, a to od tradičního, konzervativního pojetí (týká se především domovů mládeže, příp. dětských domovů), až po domovy rodinného typu, penziony apod. Jiné podmínky pro práci vznikají v nově se objevujících zařízeních (různá preventivní centra pro děti a mládež, střediska drogových závislostí apod.).

Mění se také požadavky na výkon profese. Již z výše uvedeného je patrné rozšiřování pole působnosti v rámci vychovatelské profese. V této spojitosti bych chtěl zmínit nový pojem, který se začíná pro takto pojatou profesi objevovat — *sociální pedagog*. Je možné samozřejmě diskutovat o jeho vhodnosti, výstižnosti (otázkách propojení a souvislostí se sociální pedagogikou), ale v německy mluvících zemích Evropy je pojmem používaným. Jak uvádí např. H. Tuggener, „sociální pedagog je povolání s mnoha rychle se měnícími poli působnosti“ (3).

Z toho pramení zvyšující se nároky na sociabilitu, vnímavost pro různá prostředí, různé situace, spolu s emocionální stabilitou spjatou se sebekontrolou. Nezbytné jsou schopnosti organizace, plánování, velmi důležité pak dovednosti komunikační. I když nelze podceňovat též požadavky na znalosti a dovednosti v určitých zájmových oblastech, zdá se, že významnější jsou schopnosti kreativity, míra zvědavosti, originality a celkové aktivity.

Zvlášť bych se rád zastavil u charakteristiky pracovní činnosti, hlavní funkce dané profese. „Funkce sociálního pedagoga není definována nějakou standardizovanou předlohou, jako je učební plán“, říká H. Tuggener a pokračuje, „sociální pedagog není v žádném případě učitel, právě tak není psycholog nebo psychoterapeut ani lékař“ (4). Dále pak jeho funkce vymezuje dvěma hlavními činnostmi — integrací a rozvojem.

Stojí-li v popředí funkce integrační, adresáty jsou osoby, které jsou již psychicky, sociálně či psychosociálně na „překážku“ a potřebují proto odbornou pomoc, péči a podporu. Tato funkce obsahuje defenzivní moment, jde o to zeslabit nebo v ideálním případě odstranit segregaci takové osoby. Adresáty takového úsilí je možné označit jako klienty. V tomto momentě je třeba upozornit na to, že právě tato integrační funkce balancuje mezi prací sociálního pedagoga a sociálního pracovníka a prostupuje činnostmi v rám-

ci obou těchto profesí. F. Hochstrasser k tomu dodává, že v reálné praxi se oblast sociální práce a sociální pedagogiky čím dál víc překrývají (5).

Dostane-li se do popředí funkce rozvoje, pak adresát nepotřebuje pomoc, ale jde tady o působení, jehož prostřednictvím je možné předejít nejružnějším negativním jevům v jednání, tedy prevence. Hlavní problém v naplnění této funkce je v tom, že prevence na psychosociálním poli je podstatně těžší než prevence lékařská. Psychosociální prevence má vždy co činit s mnohem komplexnějším vzájemným působením osob v různých sociálních kontextech. V souvislosti s touto funkcí jde nepochybně právě o hodnotné usměrňování volného času (týká se nejen dětí a mládeže, ale i dospělých v souvislosti s utvářením třetí životní fáze po odchodu z pracovního procesu).

Dalo by se tedy shrnout, že sociální pedagog (vychovatel) představuje profesi, v níž jde v zásadě o působení ve dvou směrech. Jednak ve smyslu prevence negativních sociálních jevů a všech závad v jednání a současně ve směru nápravy již existujících všech těchto negativních projevů v jednotlivých věkových kategoriích. Je škoda, že ne příliš dobrý stav a postavení pedagogiky poznamenává i výchovatelskou profesi. Máme kolem sebe čím dál víc psychologů, sociálních pracovníků, managerů nejružnějšího zaměření a jako by se vytrácela vlastní výchovná práce.

Z předcházejících úvah zřetelně vyplývá, že převážná část práce vychovatele by měla mít charakter přímého výchovného působení na vychovávané, resp. organizace různých aktivit, které by v první řadě vyplňovaly účelně volný čas dětí, mládeže, příp. i dospělých.

Od uvedené charakteristiky profese vychovatele se odvíjí i pojetí přípravy na ni. Zmíněná funkce naznačuje, že jde o činnost s vysokými nároky na kvalifikaci. Další základní východisko se týká míry specializace a s tím spojené diferenciací přípravy. Evropský trend ukazuje, že struktura vzdělání by měla být vytvořena tak, aby nabízela dostatek podnětů provozovat výchovné činnosti jako povolání nejen přechodně, ale celoživotně. Diskuse o koncepci vzdělání vychovatelů (sociálních pedagogů) by neměla vycházet z otázky, pro jaké speciální pole praxe mají být připravováni. To pak ovšem znamená, že příprava musí být koncipována na bázi dobře vybudovaného systému dalšího vzdělávání, který by umožňoval získávat potřebné dovednosti v potřebných specializacích (6). Citovaný autor rozlišuje doškolování a další vzdělávání. Prvým rozumí obnovení či rozšíření odborných vědomostí a schopností, kterých je zapotřebí k tomu, abychom v dané oblasti udrželi krok s vývojem. Další vzdělávání vede zásadně k novým kvalifikacím, které dovolují změnit pole praxe.

Z toho vyplývá, že pregraduální příprava by měla mít v zásadě široký všeobecný charakter a poskytovat základní odbornost širšího zaměření,

která by vyústila pouze v „měkkou specializaci“, jak říká H. Tuggener. Přípravné vzdělání by mohlo umožnit dvě či tři takovéto možnosti.

Jako kritérium pro zmíněnou vnitřní specializaci lze vzít do úvahy např. věková specifika, jiným kritériem by mohla být specifika jednotlivých výchovných zařízení (např. domovy mládeže, domy dětí a mládeže, krizová centra pro mládež apod.). Zdá se, že poměrně přežitá je specializace podle různých zájmových oblastí. Tím nechceme říci, že připravenost po této stránce by byla zbytečná. Právě zájmové činnosti umožňují potřebný kontakt a získání svěřenců. Ovšem spektrum těchto zájmů je nesmírně široké a jisté dovednosti v rámci těchto nejrůznějších zájmových aktivit získává značná část vychovatelů stejně jinými cestami, než v přípravném vzdělávání. Naopak „vejít se“ svým zaměřením a schopnostmi do vypsaných „specializací“ činí někdy zájemců o tuto profesi značné problémy.

Přípravné vzdělávání je třeba orientovat především na metodologii profesního jednání. Nejde jen o to znát určité jednotlivé metody, ale rozhodující je naučit se myslet a jednota metodicky a přitom se neodnaučit vlastní fantazii a tvořivosti. Důležité je podporovat schopnosti správného diagnostikování problémů u jednotlivců i ve skupinách či v celých sociálních systémech, kreativně rozvíjet metodické jednání na základě analýzy problému, umět vždy vychovávaného vtáhnout do hry (7).

Na konci 20. století se jeví čím dál víc potřeba připravovat sociální pedagogy, vychovatele, sociální pracovníky, kteří dokáží samostatně analyzovat realitu, danou výchovnou situaci, kteří dokáží zvolit optimální strategii dalšího působení, budou postupovat opravdu profesionálně, avšak nebudou profesionalitu chápat jen technicky, ale obohatí ji vysokou úrovní svého humanismu.

Poznámky

1. Kraus, B.: K aktuálním problémům vychovatelské profese. *Vychovatel*, 1991, č. 1, s. 2
2. Viz Pavlík, J.: Profesia vychovávateľa a determinanty jeho prípravy. *Vychovatel*, 1991, č. 2, s. 6
3. Tuggener, H.: Sociální pedagog — profesní model. *Ěthum*, č. 8/9, 1995, s. 47
4. Tuggener, H.: cit. dílo, s. 48
5. Hochstrasser, F.: Sociálna pedagogika vo Švajčiarsku. *Vychovatel*, 1991, č. 2, s. 21.
Též např. Lukas, H.: Sozialpädagogik — Sozialergewissensschaft. Berlin 1979.
6. Tuggener, H.: cit. dílo, s. 50
7. Tuggener, H.: cit. dílo, s. 52